

Identidade(s), mudança e desenvolvimento profissional

Alexandra Cabral¹

Isolina Oliveira²

Resumo

Neste artigo pretende-se refletir, no contexto de uma escola básica e secundária, sobre a relação entre as marcas identitárias, ou culturas de escola, e as situações de mudança, nomeadamente as que, na atualidade, não só implicam o desenvolvimento profissional, mas dele dependem inexoravelmente. As mudanças, em educação, para traduzirem, de facto, evolução nas conceções dos intervenientes no processo educativo e reajustes não só no modo de pensar, mas de agir, são lentas, implicando um investimento voluntário e consciente dos docentes na sua valorização pessoal e profissional, nomeadamente em termos de formação e de colegialidade. O presente trabalho surge no contexto de um estudo de caso que teve como finalidade primeira a análise e a reflexão sobre as lideranças intermédias e as práticas de trabalho colaborativo. Trata-se de um estudo de índole qualitativa que, de uma perspetiva etnográfica, parte de catorze entrevistas em profundidade realizadas a professores da escola em análise, situada na zona de Setúbal, compaginadas com outras fontes, como notas de campo resultantes da observação e a consulta de documentos. Da análise e tratamento dos dados resultaram reflexões que decorrem da caracterização das culturas de escola e das marcas identitárias do corpo docente, mas que também se prendem com a estratégia de lançamento e implementação da mudança. As questões com que nos debatemos relacionam-se com a implicação dos docentes na mudança, bem como com a eventual contribuição das lideranças, formais e informais, para a construção de uma via de desenvolvimento profissional simultaneamente integradora e proficiente.

Palavras-chave: culturas de escola, desenvolvimento profissional, lideranças intermédias, liderança em educação.

1. Introdução

No século XXI, num mundo em permanente mudança, é necessário que a escola se repense e se reformule para fazer face à vertigem do mundo global (Alarcão & Tavares, 2003).

As culturas dos professores (Stoll, 1998) espelham o modo como estes se posicionam face à escola, sendo que podem coexistir, numa instituição, diversas subculturas que podem dialogar ou excluir-se mutuamente (Hargreaves, 1994/1998). Stoll (1998) defende que as lideranças são elementos reestruturadores de cultura, no sentido em que as teias que estabelecem consolidam a colegialidade que estará na origem da melhoria das escolas.

No contexto das atuais políticas educativas, os coordenadores de departamento curricular detêm responsabilidades inerentes à supervisão

¹ LE@D, Universidade Aberta, Portugal, malexandracabral@gmail.com

² LE@D, Universidade Aberta, Portugal, isolina.oliveira@uab.pt

pedagógica, articulação curricular, deteção de necessidades de formação, avaliação de docentes e promoção do trabalho colaborativo, entre outras. Este coordenador integra as estruturas intermédias da escola, enquanto gestor intermédio, que, de acordo com Oliveira (2000), “tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção” (p. 48).

No âmbito das funções que a primeira autora deste artigo desempenha, como coordenadora de departamento numa escola de terceiro ciclo de ensino básico e ensino secundário, não agrupada, propôs-se neste estudo refletir sobre a figura e as funções do coordenador de departamento curricular, o seu papel na escola, as potencialidades e constrangimentos com que se depara e o impacto que se espera da sua atuação. Considerando as funções que a lei lhe atribui e a articulação da sua atuação com outras estruturas da escola, este trabalho perspetiva o papel do coordenador de departamento a partir do cruzamento de diferentes pontos de vista. Não consideramos, neste trabalho, o tema da avaliação do desempenho docente.

Foram nossos objetivos analisar concepções de professores sobre as lideranças intermédias e o papel do coordenador de departamento curricular; identificar perceções sobre a articulação da ação do coordenador de departamento curricular com a das restantes lideranças de topo e intermédias; compreender a evolução, na escola onde se realiza o estudo, de formas de trabalho dos professores.

Pretendia-se contribuir para a reflexão da escola sobre o seu funcionamento, através do entrecruzar de diferentes olhares que se conjugam num desenho especular consubstanciado em narrativas. Parte-se, com Roldão (2000), do pressuposto de que o desenvolvimento profissional é essencial à escola, considerada como um todo que segue uma visão estratégica, e à eficácia dos seus elementos. Assim, uma “dinâmica de desenvolvimento” conduzirá à melhoria da escola “alimentada pela reflexão sobre as suas próprias estratégias e a correspondente capacidade de tomar ou refazer decisões em resultado dessa análise” (p. 73).

2. Enquadramento teórico e legislativo

Considerando os contextos de mudança que implicam uma aprendizagem contínua e empenhada por parte de todos, tal como se enunciam no documento *The Future of Learning: Preparing to change* (Redecker et al., 2011), a que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho 6478/ 2017, de 26 de junho) pretende dar resposta, este trabalho fundamenta-se nos conceitos de escola reflexiva, na valorização da supervisão (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 2009; Alarcão & Canha, 2013) e nas culturas de escola estudadas por Little (1990), Hargreaves (1994/1998), Stoll (1998) e Barroso (2005).

Consideramos que a mudança, em educação, dificilmente se efetua de modo sustentável e eficaz se não se fundar na comunidade educativa

(Hargreaves & Fink, 2007), e não ocorrerá se não integrar a vontade dos professores num contexto de colegialidade, baseando-se no trabalho em conjunto (Little, 1990). Não obstante, a tradição e o individualismo, definidos por Hargreaves (1994/1998), constituem ainda uma marca evidente no corpo docente de algumas escolas, gerando um impacto considerável em termos de promoção do trabalho colaborativo, principalmente nos casos em que se verifica uma colegialidade constritiva (Hargreaves, 1994/1998), tornando frequentemente evidente a dificuldade que as diferentes culturas presentes numa escola experimentam ao interagir. Por outro lado, a colaboração entre os professores, visando o aperfeiçoamento e a melhoria, é um primeiro passo na construção de uma cultura de escola reflexiva, enquanto “uma realidade que se pensa, organiza, realiza e avalia a sua própria missão e respetivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59).

Consequentemente, a ação dos líderes deve motivar a participação empenhada de todos, já que “a estandarização «à prova do professor» só contribui para aumentar a resistência à mudança repetitiva por parte dos docentes por ela afetados” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 27). Assim, para que as melhorias se tornem consistentes e contribuam para um crescimento harmonioso, de acordo com o conceito de “liderança sustentável”, “aprende-se com o passado e a diversidade, [...] resiliência face à pressão, espera-se pacientemente pelos resultados e não se conduz as pessoas ao esgotamento” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 37). Também Stoll (1998) afirma que as mudanças em termos de cultura de escola dependem da aceitação tácita, por todos, de regras não enunciadas, mas que subjazem ao funcionamento de uma escola. As lideranças, formais e informais (Sanches, 2009), desempenham um papel primordial na articulação entre as diferentes culturas em confronto no universo do corpo docente. No entanto, as lideranças partilhadas, em rede, são, segundo Sanches (2009), promotoras da melhoria das escolas, partindo-se do pressuposto de que nem sempre os líderes formais detêm a mesma influência que os líderes informais, que frequentemente não desempenham qualquer cargo. Papel primordial na relação entre os diferentes atores no contexto da escola têm as competências de comunicação, nomeadamente a inteligência emocional, como defendem Goleman, Boyatzis e McKee (2002).

Na realidade portuguesa, o decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, enuncia como funções do coordenador de departamento curricular “assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho docente”.

Os recentes decretos-lei nº 54/ 2018 e 55/ 2018, de 6 de julho, ao promoverem a educação inclusiva e a flexibilidade curricular, apontam para o trabalho colaborativo a operar-se de forma significativa em termos de conselho de turma, privilegiando formas de colegialidade que, embora considerando o currículo de cada área disciplinar, valorizam a integração dos diferentes saberes e a operacionalização dos currículos numa lógica diferenciada.

3. Opções metodológicas

Este estudo de caso de índole qualitativa com pendor etnográfico (Bogdan & Biklen, 1994; Woods, 1999) visou retratar de forma aprofundada a visão de um conjunto significativo de professores de uma escola, com largos anos de experiência na profissão, no desempenho de cargos diversos na escola, como o presidente do conselho geral, o diretor, a anterior diretora, dois coordenadores de departamento, um coordenador de diretores de turma, quatro coordenadores de área disciplinar, os antigos delegados de grupo, e quatro professores. Uma das professoras, também experiente, era uma recém-chegada à escola, que permitiu perspetivar uma visão de fora. Pretendeu-se, na senda de Woods (1999), construir uma visão conjugada de perspetivas diversas, a partir dos olhos dos outros.

A relação de proximidade com a instituição estudada permitiu, para além da realização de catorze entrevistas em profundidade, não estruturadas, decorrentes apenas de uma matriz de temas a abordar – a conceção de coordenação de departamento, aspetos cruciais da coordenação, como supervisão, formação e avaliação, a conceção de coordenação de área disciplinar, o papel das coordenações e da direção (hierarquias, influências sobreposições), a seleção e o perfil do coordenador e as relações de confiança, o papel das coordenações em contexto de supervisão e trabalho colaborativo, a articulação entre a direção e as coordenações, a evolução do trabalho de e com as estruturas intermédias -, o confronto dos resultados obtidos com a observação do quotidiano da escola, de reuniões várias e com documentação interna, compaginada com as notas da investigadora.

4. Resultados

A partir do tratamento das entrevistas aos sujeitos de investigação, apresentam-se os dados que permitiram definir a(s) identidade(s) da escola, a forma como as lideranças interagem, as estratégias de mudança e as práticas de colaboração que têm vindo a ser experimentadas.

4.1. Olhares sobre a escola

Esta escola secundária não agrupada, com segundo ciclo do ensino básico e ensino secundário, é uma instituição repleta de história e tradição: «Na cidade, é uma escola de referência» (coordenador de área disciplinar). Foi fundada em 1857, tendo-se inaugurado o edifício atual em 1949, sendo, por isso uma escola museu. Muitos professores a frequentaram, sendo usual ouvir-se falar na «relação emocional que eu tenho com a escola» (presidente do conselho geral), que nos permite identificar um sentimento forte de pertença.

Por outro lado, trata-se de uma escola principalmente vocacionada para o prosseguimento de estudos, no ensino secundário, com resultados académicos acima da média que os alunos e os encarregados de educação

valorizam: «Os alunos andam muito focados nos resultados dos testes», como foi referido por uma professora recentemente integrada na escola.

A presente direção, que tomou pela primeira vez posse em 2013, tem vindo a tomar algumas iniciativas que nem sempre têm sido positivamente entendidas pelo corpo docente, que considera que «devia estar mais próximo dos professores» (presidente do conselho geral), manifestando, assim, alguma estranheza face à mudança que alguns dizem ter sido imposta. No entanto, um antigo coordenador de departamento comentou que «as pessoas sentem-se coagidas caso sejam dirigidas», numa referência ao individualismo próprio desta categoria profissional. Por outro lado, dado que, com o passar do tempo, a direção integrou algumas das opiniões entretanto manifestadas pelos docentes, isso levou a que o presidente do conselho geral e um coordenador de área disciplinar afirmassem que «estão abertos» à crítica, já que «a direção reviu as suas estratégias».

No que concerne ao conselho pedagógico, foi quase genérica a afirmação de que é «uma mera correia de transmissão», dado o facto de este órgão deter poderes meramente consultivos. O facto de existirem, em 2014/15, apenas quatro departamentos curriculares, concorria para que alguns professores considerassem este conselho pouco representativo.

4. 2. As teias da liderança

No que respeita às lideranças intermédias, estas são perspetivadas de forma diametralmente oposta: se os diretores tendem a afirmar que «as lideranças são motores», o presidente do conselho geral não o considera: «as estruturas intermédias têm de funcionar – não podem ser apenas órgãos ou cargos que passem informação».

Nesta escola há três cargos que, para além dos diretores de turmas, são tidos como lideranças formais. Os coordenadores de departamento, à época do início do estudo em número de quatro, são considerados por um antigo coordenador de departamento como possuindo um «papel [...] esvaziado de poder de decisão ou de qualquer autonomia», tendo como missão essencial «transmitir o que vem do pedagógico», perguntam-se outros se «cada coordenador analisa, acompanha e supervisiona?», ou afirmam ainda outros ser «um maestro», ter a função de «gerir conflitos» e dever possuir qualidades como «cordialidade, respeito, aceitação».

Por outro lado, os coordenadores de área disciplinar, que coordenam um grupo pedagógico, detêm a função de «supervisão de acompanhamento de trabalho, de proximidade, auxiliando» os colegas: «ajudá-los a superarem as dificuldades ou indicar-lhes o caminho». Respondem pelas questões pedagógicas: «cumprimento de programas, planificações, avaliação específica das disciplinas». Em sede de trabalho colaborativo, devem «tentar que as pessoas trabalhem em equipa, que haja uniformidade de procedimentos e de critérios, a nível de avaliação, de execução de instrumentos de avaliação e não só, da própria metodologia para o trabalho nas aulas».

Os coordenadores de diretores de turma veem o seu papel restringir-se a «ajudar os colegas, se tiverem alguma dúvida, transmitir as informações do pedagógico ou da direção, aquelas que a direção tiver» (coordenadora de diretores de turma).

Em termos de articulação entre lideranças e a direção, esta processa-se, de modo formal, através do conselho pedagógico, como sublinha o diretor: «A articulação, nós fazemo-la via pedagógico. O pedagógico toma decisões, os coordenadores depois [...] transmitem aos professores». Não obstante, uma coordenadora de departamento considera que os assuntos nem sempre são atempadamente partilhados com os coordenadores: «o coordenador, para poder pensar sobre [...], ou como pode ajudar um professor, tem que estar de posse da informação». Também foi mencionada alguma passividade por parte das coordenações: «...as pessoas ainda vivem um bocado na dependência daquilo que o diretor diz para fazer, ou que a direção diz para fazer» (antigo coordenador de departamento).

4. 3. O esboçar da mudança

Até 2013, a colaboração entre professores era pontual, pautando-se pelo individualismo (Hargreaves (1994/1998), o que ainda se verifica em certos casos: «cada um tem as suas coisas, e não partilha, e isso estava enraizadíssimo» (antiga diretora da escola). Não obstante, alguns grupos têm uma história de partilha, essencialmente de materiais: «no meu grupo nós partilhamos tudo» (antigo coordenador de departamento).

Em 2013/14, uma nova direção instituiu novos procedimentos, nomeadamente os dossiês de grupo em que ficariam registadas planificações, avaliações e respetivos critérios, entre outros documentos. A partir de 2014/15 estes documentos passaram a ser entregues em formato digital, também por decisão da direção. Tal iniciativa foi entendida por alguns docentes como um sinal de falta de confiança no seu trabalho, sendo que outros afirmavam: «E acham que há muitos papéis a preencher, mas há sempre quem diga *Vocês deviam estar era em outra escola*» (coordenadora de diretores de turma). Por outro lado, há também desconfianças sobre a natureza dos materiais entregues: «E eu não sei se o que está nas *pen* corresponde exatamente àquilo que se pratica» (antiga coordenadora de departamento).

Em 2015/16, a direção decidiu optar por criar alternativas às aulas de substituição, ocupando os tempos escolares dos alunos, na ausência do professor, com atividades fora da sala de aula. Simultaneamente, visto haver crédito horário que o possibilitava e porque vários professores comentavam ter pouco tempo para se encontrar e resolver problemas relacionados com a operacionalização dos currículos, atribuíram-se 90 minutos semanais no horário de cada docente para trabalho colaborativo em sede de grupo disciplinar. Esta iniciativa, embora tentando dar corpo a vozes docentes que lamentavam o pouco tempo que existia para trabalho conjunto, como foi tomada inesperadamente pela direção no início do ano letivo, foi entendida, de acordo com a opinião do presidente do conselho geral e outro professor, como

uma imposição, principalmente porque o horário estava previsto enquanto tempo não letivo, implicando, em certos casos, deslocações à escola para o efeito. No entanto, o diretor entende «(...) que tenham no horário uma hora em que possam discutir, tirar dúvidas, apresentar problemas... e estar em grupo disciplinar – isso é muito importante.»

A partir de 2017/18, o trabalho colaborativo passou de 90 para 50 minutos, dada a alteração que entretanto se deu no que respeita à duração dos tempos letivos.

4.4. Práticas de colaboração

As práticas de colaboração, desde que foi instituído o trabalho colaborativo, foram sendo monitorizadas, variando, consoante os grupos de docência, a natureza das atividades. Pode, no entanto, afirmar-se que a partilha de histórias e ideias é prática comum, bem como a ajuda e apoio a novos professores: uma coordenadora de área disciplinar comentava, a propósito de algumas colegas recém-chegadas à escola para substituição de professores, que nunca tinham lecionado determinados níveis, que «[...] andariam por aí perdidas, a perguntar aqui e além o que é que se deveria fazer agora [...]». A partilha de materiais não será ainda comum a todos os grupos, tendo-se generalizado, no que se refere ao trabalho em conjunto, a definição de critérios de avaliação, as planificações gerais, algumas planificações de aula, matrizes de testes e instrumentos de avaliação, preparação de atividades laboratoriais, preparação de palestras, visitas de estudo e outras atividades.

A porta da sala de aula tem-se mantido fechada, à exceção de um projeto experimental de supervisão pedagógica lançado pelo diretor no âmbito do plano de ação estratégica preconizado pelo Ministério da Educação, que, aliás, acabou por não ser operacionalizado no sentido em que não foi disponibilizado crédito horário para o efeito. Em termos de organização, cada grupo deverá definir temas a tratar com antecedência, embora frequentemente seja o coordenador a dirigir os trabalhos. Como destaca uma professora entrevistada: «...a riqueza do trabalho colaborativo depende muito de quem planifica a reunião», isto é, alguns grupos setoriais não detêm ainda grande autonomia. Alguns professores põem a tónica na vertente supervisiva da coordenação, vendo nos coordenadores elementos que deveriam proceder à verificação e validação das boas práticas, o que é defendido por um coordenador: «(...) não basta criar estratégias que façam sentido e que deveriam automaticamente promover boas práticas, é preciso verificar se, na realidade, existem essas boas práticas (...)».

A adesão dos professores não é a mesma em todos os grupos e «há quem faça muita resistência», na perspetiva de uma coordenadora de área disciplinar, dependendo da natureza da disciplina e, por vezes, das afinidades entre os docentes de cada grupo: «há grupos que até dizem que trabalham muito bem».

5. Considerações e interrogações finais

Em suma, verificam-se, nesta escola, representações várias e por vezes antagónicas que traduzem a existência concomitante de várias culturas de escola, ou subculturas, se se preferir, consoante afirmam Hargreaves (1994/1998), Stoll (1998) e Barroso (2005).

Encontram-se, também, fenómenos de balcanização decorrentes não apenas dos pequenos grupos afins dentro de cada grupo, mas potenciados pelo estreitar da colaboração entre docentes de uma mesma área disciplinar, o que não contribui para o estabelecimento de relações entre os diferentes saberes. Por outro lado, a colegialidade, tendo sido decidida pela direção, pode considerar-se constritiva, com todas as consequências que daí advêm em termos de adesão por parte dos professores (Hargreaves, 1994/1998).

É importante referir que a avaliação externa da escola, que teve lugar em março de 2017, chamou a atenção para a necessidade de reforçar a avaliação formativa de modo sistemático e planificado, assim como a articulação entre os saberes. Recomendou ainda a observação de aulas entre docentes como forma de potenciar a reflexão e melhorar as práticas.

Tais recomendações têm sequência no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho 6478/ 2017, de 26 de junho), que vem sublinhar a premência de repensar o processo de ensino-aprendizagem enquanto aprendizagem ao longo da vida centrada nos alunos. Entretanto os decretos-lei nº 54 e 55/2018, promulgados em julho de 2018, vem valorizar a diferenciação pedagógica, a avaliação formativa e a flexibilidade curricular, dando lugar de destaque à conexão entre os saberes e ao trabalho colaborativo entre docentes e não só.

Devem mencionar-se ainda algumas modificações ocorridas no final de 2017, como a modificação da estrutura do conselho pedagógico, que passou a acolher sete coordenadores de departamento em lugar de quatro, resultantes do reagrupar dos grupos pedagógicos pelo diretor, com a finalidade de aumentar a massa crítica e a representatividade em sede de conselho pedagógico. Tal medida foi justificada pelo diretor como decorrente de algumas apresentações realizadas na escola e fora dela no âmbito deste estudo. Acresce que cada coordenador de departamento passou a ser responsável pela sua própria disciplina, escolhendo um coordenador de área disciplinar em articulação com o diretor para as outras disciplinas do departamento. Se, por um lado, se compartimentaram os departamentos, tal medida permitiu a discussão em grupos não muito alargados das questões que vão surgindo.

Na senda da decisão tomada pelo diretor, numa atitude de valorização do papel e da representatividade das lideranças intermédias, como forma de tornar mais participadas as tomadas de decisão, o trabalho colaborativo entre coordenadores de departamento tem-se verificado com regularidade, também com a contribuição das coordenadoras dos diretores de turma, sempre que possível.

Não obstante, a instituição dos conselhos de turma como grupos privilegiados de ação pedagógica de um ponto de vista da articulação dos saberes, tal como a legislação mais recente preconiza, está dependente do número de turmas da escola, que não tem permitido a criação de espaços de colaboração interdisciplinares com carácter regular.

No que concerne à supervisão, a escola tem vindo a participar, no âmbito do “Observatório Virtual sobre Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas”, no sentido de se repensar com o auxílio de instituições de ensino superior. Está, além disso, a participar numa oficina de formação subordinada ao tema “Supervisão, inovação e desenvolvimento profissional”, em regime de *b-learning*, promovida pelas instituições atrás referidas.

Considerando o que foi exposto, partilhamos as interrogações que se seguem e para as quais procuramos resposta:

Qual o impacto das mudanças ultimamente verificadas na(s) cultura(s) de escola?

Como conseguir a confiança e o empenho dos professores, com vista ao desenvolvimento profissional e ao exercício efetivo da colegialidade?

Como se exercem efetivamente as lideranças, formais e informais, como se processa a articulação entre elas, quais os seus campos de atuação e influência?

Como responder aos desafios que se colocam hoje à escola, em particular, no que diz respeito à flexibilidade curricular, diferenciação pedagógica, e à nova conceção do papel do professor?

Como promover comunidades de aprendizagem profissional eficazes, alargadas à comunidade escolar?

Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel & Tavares, José, (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, Isabel, & Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e colaboração, uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora
- Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organizações Escolares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, Robert & Bilken, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-lei nº 137/2012 (2012). *Diário da República nº 126*, Série I de 2012-07-02. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-lei nº54/ 2018 (2018) *Diário da República n.º 129*, Série I de 2018-07-06. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros

- Decreto-lei nº55/ 2018 (2018). *Diário da República n.º 129*, Série I de 2018-07-06. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros
- Despacho nº 6478/ 2017 (2017). *Diário da República n.º 143*, Série II de 2017-07-26. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação
- Goleman, Daniel, Boyatzis, Richard, & Mckee, Annie (2002). *Os novos líderes – a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores da era pós-moderna*. Lisboa: Editora McGraw-Hill. (Obra original publicada em 1994)
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Little, Judith W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. Acedido em abril 2017 em https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations).
- Martins, Guilherme d'Oliveira, Gomes, Carlos, Brocardo, Joana, Pedroso, José, Camilo, José, Silva, Luísa ... Rodrigues, Sónia (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação (acedido em setembro; 2017 em <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>)
- Oliveira, Maria Lúcia. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In Isabel Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Redecker, Christine, Leis, Miriam, Leendertse, Matthijs, Punie, Yves, Gijsbers, Govert, Kirschner, Paul ... Hoogveld, Bert. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2791/64117
- Roldão, Maria do Céu (2000). A escola como instância de decisão curricular. In Isabel Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 66-79). Porto: Porto Editora.
- Sanches, Maria F. (Org.) (2009). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.
- Stoll, Louise (1998). School Culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9. Acedido em setembro de 2017, em https://www.researchgate.net/publication/242721155_School_culture.

Vieira, Flávia (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.

Woods, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.